

## 'n Waarderende ondersoek na die pedagogiese hoedanighede van Gerhardus P.V. Bosch

Jannie Pretorius  
Departement Kurrikulumstudie  
Universiteit van die Vrystaat

---

### Summary

#### *An appreciative inquiry into the pedagogical attributes of Gerhardus P.V. Bosch*

*During this appreciative inquiry into the pedagogical attributes of Gerhardus Bosch, an experienced biology teacher at the Christelike en Nasionale Sekondêre Meisieskool Oranje in Bloemfontein, South Africa, interviews were conducted with six learners. Six appreciative questions were asked and seven of Bosch's prominent pedagogical attributes were identified from the learners' responses. The attributes are discussed and compared with those indicated by educational sources as being part of the practice of excellent teachers. The first phase of the appreciative inquiry cycle, discovery, is represented by the first five of the questions and the second phase, the dream phase, by the last question. The seven attributes identified from the interviews are used to identify the positive core of Bosch's pedagogy and to design a profile of his excellent teaching as part of his legacy to present to future generations of educators. This profile might inspire others to make his legacy their destination.*

### Key words

*Pedagogical attributes, appreciative inquiry, excellent teacher, teacher profile, Biology*

### Opsomming

Tydens hierdie waarderende ondersoek na die pedagogiese hoedanighede van Gerhardus Bosch, 'n ervare biologie-onderwyser aan die Christelike en Nasionale Sekondêre Meisieskool Oranje in Bloemfontein, Suid-Afrika, is onderhoude met ses leerders gevoer. Ses waarderende vrae is gestel en sewe van Bosch se prominente pedagogiese hoedanighede uit leerders se response geïdentifiseer. Die hoedanighede word bespreek en vergelyk met wat deur opvoedkundige bronne as die hoedanighede van uitstaande onderwysers aangedui word. Die eerste fase van die siklus van waarderende ondersoek, naamlik Ontdekking, word verteenwoordig deur die eerste vyf vrae en die tweede fase, die Droom-fase, deur die laaste vraag. Die sewe hoedanighede wat uit die onderhoude geïdentifiseer is, word gebruik om die positiewe kern van Bosch se pedagogie te identifiseer, asook om 'n profiel van uitstaande onderrig as deel van sy nalatenskap aan huidige en opkomende geslagte onderwysers saam te stel. Hierdie profiel mag ander inspireer om sy nalatenskap hul sogenaamde Destinasië te maak.

### Trefwoorde

Pedagogiese hoedanighede, waarderende ondersoek, uitstaande onderwyser, onderwysersprofiel, Biologie

---

## 1. Agtergrond: die paradigma van Waarderende Onderzoek (WO)

Min kenners van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sal ontken dat probleme soos gebrekkige leerderdissipline, lae slaagsyfers, swak leesvermoë en gebrekkige rekenvaardighede deels aan faktore soos onvoldoende onderwysersopleiding, lae onderwysermoraal en ongemotiveerde leerkragte toegeskryf kan word. Pogings om hierdie probleme op te los word skynbaar met min sukses beloon: die minister van basiese onderwys, Angie Motshekga, moes rapporteer dat slegs 60,7% ('n afname van twee persent sedert 2008) van die 580 577 kandidate wat die Nasionale Senior Sertifikaat eksamen aan die einde van 2009 geskryf het, geslaag het (RSA 2010). Dit beteken dat meer as 220 000 kandidate gedruip het.

Hoe kan hierdie probleme opgelos word?

Dit lyk asof daar geen einde aan die probleme is nie, en dat die meeste pogings om die probleme op te los, met min sukses beloon word. Cooperrider, Whitney en Stavros (2008:16) bevraagteken dan ook tereg die tradisionele paradigma van probleemoplossing: dat organisasies stukkenende masjiene is wat reggemaak moet word. Hulle staan krities teenoor die vrae wat sentraal tot die proses van probleemoplossing staan: "Wat is verkeerd?"; "Wat is die probleme?"; en "Wat is die oorsaak?" Hulle voer aan dat 'n organisasie 'n oplossing is wat omarm moet word eerder as 'n probleem wat opgelos moet word (Cooperrider e.a. 2008:5). Hulle staan 'n nuwe paradigma as raamwerk vir ondersoek na organisasies en veranderinge in organisasies voor: dié van Waarderende Onderzoek (Appreciative Inquiry). Hulle beskryf die waarderende paradigma as volg: "A unique perspective of the organizational world that views organizations as mysteries to be embraced" (Cooperrider e.a. 2008:433).

In elke organisasie (en dan ook in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel) is daar mense, stelsels en prosesse wat hoogs suksesvol funksioneer – en die proses van Waarderende Onderzoek (voortaan WO) gaan oor die identifisering van hierdie positiewe uitsonderings, suksesse en mees besielende oomblikke (Cooperrider e.a. 2008:6). WO verskil van ander organisasie-ontwikkelingsmetodologieë deurdat die proses altyd met positiewe vrae begin.

WO is 'n veranderingsproses wat fokus op die identifisering en ontwikkeling van dit wat wêrk in 'n organisasie eerder as om te probeer regmaak wat nie werk nie (Doveston en Keenaghan 2006:5). Dit is 'n hoogs psigologiese proses deurdat dit fokus op die sosiaal-politieke aspekte van organisasie lewe eerder as op die logies-rasionele aspekte (Lewis, Passmore en Cantore 2008:932-3). Dit is 'n benadering wat die menslike natuur, insluitend menslike emosies en kognisie, omarm.

Dit kan ook beskryf word as die studie van dit wat lewe gee aan menslike stelsels wanneer hulle optimaal funksioneer (Whitney en Trosten-Bloom 2010:1). Deur onvoorwaardelik positiewe vrae te stel soos: "Wat sou jy beskryf as 'n hoogtepunt in

jou tyd by die organisasie – 'n tyd toe jy vol energie en baie betrokke was?" en "Sonder om beskeie te wees: wat waardeer jy die meeste van jouself, jou werk en jou organisasie?" (Cooperrider e.a. 2008:25) word gepoog om die positiewe kern van 'n organisasie of individu te identifiseer. Die aanname word gemaak dat vrae en dialoog omtrent sterkpunte, suksesse, waardes, hoop en drome op sigself transformasie bewerkstellig (Whitney en Trosten-Bloom 2010:1). As sodanig het dit dus 'n sosiaal konstruktivistiese grondslag (Carr-Stewart en Walker 2003:10; Whitney en Trosten-Bloom 2010:49). Volgens Carr-Stewart en Walker (2003:10) geld die aannames dat dit waarop ons fokus, ons realiteit raak, en dat die taal wat ons gebruik, ons realiteit skep. Die volgende werksdefinisie van WO beskryf die proses soos dit binne die konteks van hierdie artikel gebruik is:

Appreciative inquiry (AI) is the cooperative co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves what gives "life" to a living system when it is most effective, alive and constructively capable in economic, ecological and human terms. AI involves the art and practice of asking questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential. The inquiry is mobilized through the crafting of the "unconditional positive question" [...]. (Cooperrider e.a. 2008:3)

Soos aangetoon in Figuur 1, deurloop die proses van WO vier duidelike fases (Lewis e.a. 2008:933-4; Cooperrider e.a. 2008:5; Pretorius 2009:166-7; Whitney en Trosten-Bloom 2010:6-9). *Ontdekking* word gekenmerk deur die koöperatiewe soeke na 'n begrip van die "beste van wat is en wat was" (Whitney en Trosten-Bloom 2010:7). Dit word tipies gedoen deur individuele onderhoude, soos in hierdie studie. Dit word as volg beskryf:

As part of the Discovery process, individuals engage in dialogue and meaning-making. This is simply the open sharing of discoveries and possibilities. Through dialogue, a consensus begins to emerge whereby individuals in the organization say, "Yes, this is an ideal or a vision that we value and should aspire to." Through conversation and dialogue, individual appreciation becomes collective appreciation, individual will evolves into group will, and individual vision becomes a cooperative or shared vision for the organization. (Cooperrider e.a. 2008:6)

*Droom* is 'n energieke ontdekking van "wat mag wees" (Whitney en Trosten-Bloom 2010:8). Hierdie fase skep die geleentheid vir mense om gesamentlik hulle hoop en drome vir hul verhoudinge, hulle organisasie en die wêreld te verken. Dit skep die geleentheid om groot en moedige moontlikhede, wat grense kan verskuif, te visualiseer. In Cooperrider e.a. (2008:6) se woorde:

Second, participants Dream, or envision what might be. It occurs when the best of "what is" has been identified; the mind naturally begins to search further and to envision new possibilities. Valuing the best of "what is" leads to envisioning what might be. Envisioning involves passionate thinking, creating a positive image of a desired and preferred future. The Dream step uses the interview stories from the Discovery step to elicit the key themes that underlie the times when the organization was most alive and at its best.

*Ontwerp* is 'n stel uitdagende voorstelle wat stellings is wat die ideale organisasie beskryf, of dit "wat behoort te wees" (Whitney en Trosten-Bloom 2010:8). Deelnemers (in hierdie studie se geval die navorser) put uit die ontdekkings en drome om elemente

met hoë impak te kies by die samestelling van 'n stel moedige stellings wat die optimale of begeerde organisasie (of hoedanighede) uitbeeld.

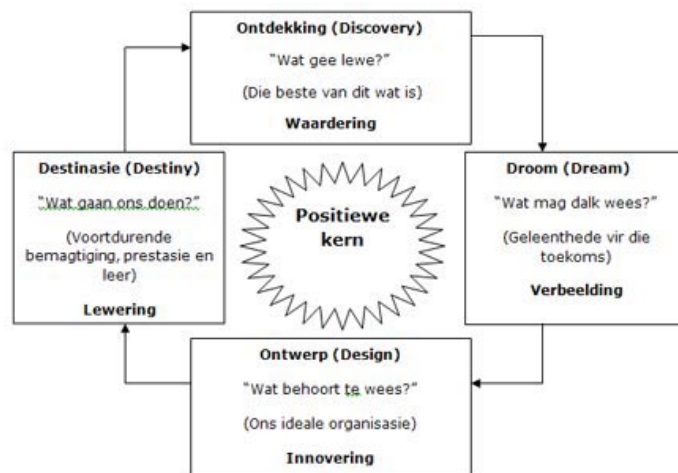
Third, participants coconstruct the future by the Design of an organizational architecture in which the exceptional becomes everyday and ordinary. This design is more than a vision. It is a provocative and inspiring statement of intention that is grounded in the realities of what has worked in the past combined with what new ideas are envisioned for the future. (Cooperrider e.a. 2008:6)

*Destinasie* is 'n reeks geïnspireerde aksies wat deurlopende leer en innovasie ondersteun, of "wat sal wees" (Whitney en Trosten-Bloom 2010:9). Hierdie fase se fokus val spesifiek op persoonlike verbintenisse en die pad vorentoe. Dit skep die raamwerk vir deurlopende organisatoriese en persoonlike ontwikkeling – vir die navorser self, maar ook vir 'n ontvanklike wye opvoedkundige gemeenskap. Die woorde van Gergen (1999) is hier spesifiek van toepassing:

[I]t is not my game here to persuade, to win, or to educate you in the right way. It is you who must breathe life into these words. And if we're successful in this author-reader relationship, perhaps new paths will open. As we relate together, so do we construct our future. (Carr-Stewart en Walker 2003:10)

Daar kan ook weer eens na Cooperrider e.a. (2008:7) verwys word:

Fourth, the Design delivers the organization to its Destiny through innovation and action. AI establishes a momentum of its own. Once guided by a shared image of what might be, members of the organization find innovative ways to help move the organization closer to the ideal. Again, because the ideals are grounded in realities, the organization is empowered to make things happen. This is important because it is precisely through the juxtaposition of visionary content with grounded examples of the extraordinary that AI opens the status quo to transformations via collective action. By seeking an imaginative and fresh perception of organizations (as if seen for the very first time), the appreciative eye takes nothing for granted, seeking to apprehend the basis of organizational life and working to articulate the possibilities for a better existence.



**Figuur 1: Die vier D's van Appreciative Inquiry (Cooperrider, Whitney en Stavros, 2008:5), volgens Pretorius (2009:167); Whitney en Trosten-Bloom, 2010:6)**

Hoewel die WO-proses primêr op die ontwikkeling van organisasies gerig is, is die eerste WO van 'n individu wel in 2006 gedoen (Crous, De Bruin, Roodt, Van Vuuren, Schoeman en Stuart 2006:4). Vir die Ontdekking-fase het Crous e.a. (2006) onderhoude in pare met mekaar gevoer en is daar gesoek na diepsinnige stories wat ontstaan het uit hul kontak met Johann Schepers, 'n uitstaande psigometris. Die onderhoude is daarna ontleed om temas te identifiseer wat die positiewe kern van Johann Schepers verteenwoordig. Vir die Droom-fase het elkeen van die skrywers van die artikel apart 'n positiewe beeld van hom – gebaseer op daardie temas – geskep. Dit is geïntegreer in 'n gedeelde beeld in die vorm van 'n profiel. Die navorsers beskryf die laaste twee fases van hul WO op treffende wyse: "For the *Design* phase we constructed his legacy for the field of Psychology/Industrial Psychology so as to inspire others to make his legacy our *Destiny*" (Crous e.a. 2006:4).

## 2. Navorsingsontwerp

Vir die doeleindes van hierdie WO is besluit om waarderende individuele onderhoude met ses vrywillige (Brown 2004:529) leerders uit ses klasse oor vier verskillende grade heen (grade 9–12) te voer oor die pedagogiese hoedanighede van 'n uitstaande biologie-onderwyser aan die Christelike en Nasionale Sekondêre Meisieskool Oranje in Bloemfontein, Gerhardus Bosch. Omdat die onderhoude met vrywilligers gevoer is, sal die bevindinge nie optimaal veralgemeen kan word nie – 'n algemene probleem in sosiale navorsing waarin vrywilligers gebruik word (Babbie 2010:65).

Daar is op ses leerders besluit omdat dit ook die getal persone is wat betrokke was by die WO van Johann Schepers (Crous e.a. 2006:4), die studie wat hierdie ondersoek gerig het. Ook hierdie besluit het implikasies vir die veralgemening van die bevindinge, omdat dit nie op die breë leerlingbevolking van die skool toegepas kan word nie. Die doel van die ondersoek is egter nie om vas te stel wat alle leerders van die skool van Gerhardus Bosch dink nie, maar wel om 'n profiel saam te stel van 'n uitstaande biologie-onderwyser soos wat sommige leerders hom ervaar. Dit word dus as 'n gegewe aanvaar dat daar altyd meningsverskil oor onderwysers – en dus ook oor Gerhardus Bosch – sal wees.

Hoekom is die leerders betrek? Volgens De la Ossa (2005:24) is leerders se persepsies van skoollewe en hul reaksies op die skool se omgewing is noodsaaklik vir 'n begrip van die skool se klimaat en die ontwerp van 'n positiewe leeromgewing. Hy sê voorts:

The voices of students can and should be a vehicle for change in the future. Ultimately, a high school is only what an individual young person perceives it to be. [...] Not only can students' perceptions be elicited for insight, students can also provide solutions to problems in contemporary public high schools [...] [S]tudents today can be the designers of effective alternative and traditional high schools of the future. (De la Ossa 2005:37)

Die motivering van die besluit om Bosch spesifiek te ondersoek word in 'n volgende afdeling verskaf.

Die WO is begin deur die volgende positiewe, waarderende vrae aan die leerders te stel:

- Wat is jou eerste of aangenaamste herinnering aan meneer Bosch?
- Vertel my van 'n geleentheid waar hy baie vir jou beteken het.
- Vertel my van 'n goeie biologiese klas wat hy aangebied het.

- Wat maak van hom 'n besondere mens?
- Wat sou jy sê is die één ding wat lewe gee aan sy klasse – waarsonder sy klasse nie dieselfde sou wees nie?
- Wat wens jy kon toekomstige onderwysers by hom leer?

Die eerste vyf vrae is as deel van die Ontdekking-fase van die WO gestel en die laaste vraag as deel van die Droom-fase. Dit beteken dat die eerste twee fases van hierdie WO (Ontdekking en Droom) deur die leerders in samewerking met die navorser gedoen is en dat die derde en vierde fases (Ontwerp en Destinatie) deur die navorser en die res van die deelnemende opvoedkundige gemeenskap (dus die lesers van hierdie artikel) voltooi moet word. Waar die tradisionele WO binne 'n spesifieke organisasie gedoen word, word hierdie ondersoek binne 'n spesifieke skool begin en in die breër opvoedkundige gemeenskap voortgesit. Die hoofdoel van die studie is dus om Gerhardus Bosch se profiel met behulp van die leerders saam te stel en om sodanige profiel, nadat dit ingebed is in die beskikbare wetenskaplike navorsing om die relevansie daarvan te verifieer, aan te bied as katalisator vir positiewe verandering in die breër opvoedkundige gemeenskap.

Die onderhoude is deur die navorser ontleed om prominente pedagogiese hoedanighede te identifiseer wat as die positiewe kern van Gerhardus Bosch beskou kan word. Hierdie hoedanighede is daarna geïntegreer om 'n profiel van uitnemende onderrig soos herkenbaar by Gerhardus Bosch te saam te stel (die Ontwerp-fase). Hierdie profiel, so word gehoop, kan as raamwerk vir die persoonlike en professionele ontwikkeling van onderwysers dien. Dit verteenwoordig dan Bosch se bydrae tot en nalatenskap aan die opvoedkunde. Dit kan myself en ander onderwysers – ook van opkomende geslagte – inspireer om sy hoedanighede die positiewe kern van ons Destinatie te maak (Crouse e.a. 2006:4).

Daar bestaan min twyfel dat die Suid-Afrikaanse onderwyser en onderwysstelsel veel baat kan vind by die bestudering van suksesvolle onderwysers en hul onderrig – dat die identifisering van “achievements, assets, unexplored potentials, innovations, strengths, elevated thoughts, opportunities, benchmarks, high-point moments, lived values, traditions, core and distinctive competencies, expressions of wisdom, insights” (Cooperrider e.a. 2008:3) baie kan bydra tot die skep van 'n beter tipe onderrigomgewing en onderrig vir die jeug van vandag en môre.

Bloom (2002), volgens Crous e.a. (2006:4), stel voor dat waardering die beste manier is om iemand se uitstaande vermoëns te begryp. Indien hierdie vermoëns, soos in die volgende afdeling aangetoon word, ander in staat stel om onderrig op sodanige wyse aan te bied dat hulle leerders uitstekend in eksamens presteer, kan dit die moeite loon om 'n diepgaande studie daarvan te onderneem. Gegewe die probleme in die Suid-Afrikaanse skolestelsel soos in vorige paragrawe aangetoon, is daar duidelik 'n behoefte daaraan om effektiewe, uitstaande onderrigpraktyke en hoedanighede uit te wys en te bestudeer. Die doel van hierdie ondersoek is dus om die uitstaande pedagogiese hoedanighede van 'n besondere biologie-onderwyser te bestudeer en te waardeer om sodoende 'n diepere begrip van uitnemende onderrigpraktyke te ontwikkel. Positiewe beelde ontlok positiewe aksies – en 'n ondersoek na die meesterskap van iemand anders kan daarom positiewe veranderinge stimuleer (Cooperrider 1999, volgens Crous e.a. 2006:4).

Maar hoekom is op Gerhardus Bosch besluit?

### 3. Motivering van Gerhardus Bosch as studie-onderwerp

Die besluit om die pedagogiese hoedanighede van 'n spesifieke onderwyser te bestudeer, sal noodwendig subjektiewe elemente vertoon. Soos dan ook tereg uitgewys is deur 'n kritiese leser van 'n prefinale konsep van hierdie artikel, kan pertinente vrae daaromtrent gestel word. Goeie voorbeelde hiervan is aangebied:

- Hoekom is dié spesifieke persoon gekies?
- Hoekom 'n mansonderwyser by 'n meisieskool?
- Hoekom die mens en nie die skool nie?
- Sou dit dalk anders gewees het as die persoon 'n onderwyseres was of as dit 'n skool met seuns en meisies was of as dit net seuns was?
- Sou hy suksesvol gewees het in 'n skool in 'n plakkerskamp of met leerders uit 'n minderbevoorregte agtergrond?
- Is omtrent alle onderwysers by 'n topskool nie maar suksesvol nie?
- Watter rol speel persoonshoedanighede eerder as pedagogiese hoedanighede?

Hierdie is geldige vrae wat die kompleksiteit en spesifieke gesitueerdheid van die onderrigomgewing en die onderwyser op doeltreffende wyse verbeeld. Diepgaande positiewe ondersoeke behoort na elkeen van die probleme hier bo – en andere – gedoen te word. Die voorbeeld van 'n gewilde onderwyser wat klasse aan gevangenes in 'n tronk aanbied, en ook besonder gewild by hulle is (soos deur 'n kollega uitgewys), laat die waarderende ondersoeker se mond water: Hoe lyk die pedagogiese profiel van 'n onderwyser oor wie gevangenes gaande is?

Ek wil verder gaan en meer vrae aan myself en die opvoedkundige navorsingsgemeenskap stel: Hoe lyk die profiel van 'n uitstaande opvoeder op die Kaapse vlakte? Wat veroorsaak dat sommige skole in voorheen benadeelde gebiede jaar na jaar met 'n 100%-slaagsyfer kan spog? Dié vrae illustreer die leemte in, en behoefte aan, wetenskaplike ondersoeke na inspirerende suksesverhale op die terrein van opvoedkundige navorsing – en dit veral in Suid-Afrika, 'n land wat nog sukkel om sy voete te vind na 'n traumatiese verlede. Daar word te veel navorsing oor opvoedkundige probleme gedoen. Die relatiewe effek daarvan regverdig egter nie die moeite wat daarmee gedoen word nie. Cooperrider e.a. (2008:2) gaan selfs verder: “We may have reached the end of traditional problem solving.”

'n Mens moet egter êrens begin en my keuse het op Gerhardus Bosch geval om redes wat in die volgende paragraawe duidelik sal word. Die besluit of dit die regte keuse was, word aan die leser oorgelaat.

Gerhardus Bosch het in 1978 aan die Hoërskool Staatspresident Swart in Brandfort gematrikuleer, waar hy ook lid van die Leerlingraad was en pryse ontvang het vir sy kunswerke en as wenner van verskeie redenaarskompetisies. Hy studeer vanaf 1982 tot 1986 en vanaf 1992 tot 1995 aan die Universiteit van die Vrystaat en verwerf opeenvolgend 'n BSc-graad, 'n BSc (Hons)-graad in dierkunde, 'n Hoër Onderwysdiploma met metodiek van skoolvoorligting en biologie as spesialisrigtings, 'n BEd (Leierskap en Bestuur – met lof) en 'n MEd-graad (Didaktiek). Tydens die periode 1982–1986 was hy lid van die huiskomitee van huis JBM Hertzog, joolleier en lid van die Studenteraad van die universiteit, het hy gedien in die redaksie van die studentekoerante van die universiteit, en was hy ook voorsitter van die Onderwysersvereniging.

In 1987 is hy aangestel as biologie-onderwyser aan Sentraal Hoërskool in Bloemfontein, en in 1989 is hy bevorder tot departementshoof van biologie aan Voortrekker Hoërskool in Bethlehem, waar hy tot 2001 'n lid van die bestuurspan van die skool was. Hy het biologie aan leerders van graad 8 tot 12 onderrig en het as senior nasiener en subeksaminator van biologie vir die Seniorertifikaateksamen in die Vrystaat opgetree. Hy het as eksaminator van provinsiale biologie-olimpiades opgetree en as voorsitter van die Oos-Vrystaat Biologie Studiegroep gedien. Sy biologie-laboratorium is agt keer aangewys as die doelmatigste in die Vrystaat.

Hy het die stigting van die Oos-Vrystaatse Ekspo vir Jong Wetenskaplikes geïnisieer, en as voorsitter opgetree. Verder het hy ook as lid van die Nasionale Ekspo vir Jong Wetenskaplikes gedien. In 1999 word hy aangewys om twee uitstallers van die Nasionale Ekspo na die International Science and Engineering Fair in Detroit, Michigan te vergesel. Hy ontvang ook die Dr. S. Meiring Naudé-gedenktoekenning vir bydraes wat tot die Ekspo gelewer is.

As hoof van die Skakelburo van die skool was hy verantwoordelik vir alle skakeling van die skool met die media, asook vir alle bemarkingsaksies van die skool. Hy was hoof van die skool se rasielers, noodhulp, Voortrekkers en Christelike Studentevereniging. Verder was hy redakteur van die jaarblad, prospektus en skoolkoerant, wat in verskeie afdelings as die beste in Suid-Afrika aangewys is. Vir sy prestasies op kultuurgebied ontvang hy 'n silwer-kultuurmedalje van die Bethlehem Kultuurraad. Hy het ook betrokke geraak by die opleiding van onderwysers van voorheen benadeelde skole.

In 2001 aanvaar hy 'n pos as vakhof van biologie aan die Christelike en Nasionale Meisieskool Oranje in Bloemfontein. Sy besondere kundigheid as fotograaf lei daartoe dat hy aangestel word as die skool se fotograaf, en hy stig en bedryf 'n fotografielklub by die skool. Hy tree op as hoofeksaminator, senior nasiener en nasiener van biologie vir die Seniorertifikaateksamen in die Vrystaat. Hy sit sy betrokkenheid by die Expo vir Jong Wetenskaplikes voort en sy leerders verwerf 13 goue, 15 silwer- en 5 bronsmedaljes tydens provinsiale Ekspo's. Tydens die 2003-Ekspo verower Oranje die trofee vir die skool met die meeste goue medaljes in die Vrystaat, en vyf leerders dring deur na die Nasionale Ekspo in Pretoria. Tydens die Nasionale Ekspo van 2005 verwerf een leerder 'n goue medalje en word op grond daarvan gekies om Suid-Afrika op die internasionale Ekspo in Santiago, Chili te verteenwoordig. Tydens die Nasionale Bio-Science Olimpiade verwerf sewe leerders bronssertifikate, en tydens die Vrystaatse Biologie-Olimpiade van 2004 eindig een leerder onder die eerste tien in die provinsie.

Sedert 2003 is Bosch betrokke by die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van die Vrystaat se Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS), waartydens indiensopleiding van onderwysers gedoen word. In 2003 was hy ook betrokke by 'n Kanadese projek vir die opleiding van biologieleerkrigte.

In bostaande besonderhede van 'n indrukwekkende loopbaan kan reeds genoeg motivering gevind word vir die keuse van Gerhardus Bosch as fokus van hierdie WO. Die belangrikste persoonlike rede was egter vir my die positiewe invloed wat hy op my eie dogter, nou in graad 12, gehad het. Sy het gereeld by die huis gekom en vertel van Bosch se grappies en sêgoed, van die deeglike onderrig wat hy aanbied, van die ondersteuning wat hy aan haar en ander leerders bied, van die mooi klere wat hy aantrek (sien figure 2 en 3), en van sy vriendelike geaardheid. Dit het my herinner aan ons studentejare saam: ek onthou die netjiese student, die uitbundige lag, die vriendelikheid, die gedreweheid om die gemeenskap te dien.





**Figuur 2: Gerhardus Bosch voor sy biologiesklas by die Sekondêre Meisieskool Oranje**



**Figuur 3: “... ek dink nie hy het al twee keer dieselfde das aangehad nie.” (Sien Tabel 1)**

#### 4. Uitslae van die WO

Die leerders se antwoorde is eers getranskribeer en toe gekodeer om ooreenstemmende hoedanighede daaruit te identifiseer. Owen (1984:275), volgens De la Ossa (2005:28) noem dit “threads of meaning woven throughout the discourse”. Die opsomming van die antwoorde en geïdentifiseerde hoedanighede (in die eerste kolom) word aangetoon in Tabel 1.

<b>Vriendelikheid</b>	Wel, ek dink toe ek die eerste dag hier aangekom het, was hy baie <b>vriendelik</b> .
	Hy was baie <b>vriendelik</b> met ons in die klas. Hy het ons dadelik gemaklik laat voel.
	Hy is altyd so <b>vriendelik</b> ...
	Sy <b>vriendelikheid</b> en vrolikheid, sy persoonlikheid - hy is opgeruimd as hy in die klas kom.
	Hy is baie <b>vriendelik</b> .
<b>Grappies/humor</b>	... en het <b>grappies</b> gemaak.
	Sy manier van raas laat mens <b>lag</b> .
	Hy maak <b>grappies</b> en dit help jou baie keer om van

	die goeters te onthou.
	Hy doen regtig moeite met die klasse en ek dink sy <b>grappies</b> maak dit vir ons lekker om in sy klasse te wees.
	Ek hou van sy eksperimente; hy maak dit altyd fun en <b>grappies</b> .
	Sy <b>grappies</b> , en die manier wat hy met jou praat. Dis soos my favourite meneer.
	Hy maak <b>grappies</b> , en hy maak dit vir jou lekker. Hy sal sommer oor homself <b>grappies</b> maak.
	Hy maak baie maal <b>grappies</b> en as ons partymaal nie huiswerk doen nie, sal hy sê: "Sien julle nou hoekom drink ek my badwater."
	Ek weet nie, ek dink ons het net vir meneer Bosch so leer ken, sy <b>grappies</b> en goed.
	Ek dink nie 'n Biologiese klas kan dieselfde wees sonder sy humorsin nie.
<b>Maak klasse lekker/verskaf plesier</b>	... ag, hy maak dit net vir jou <b>lekker</b> . Hy maak ook dat jy van hom hou en ek sê altyd: As jy van 'n onderwyser hou, dan sal jy van die vak ook hou.
	Dink nie ek kan enige een (klas) uitsonder nie, want hy maak almal baie <b>lekker</b> .
	As jy die les moet onthou, dan onthou jy die dag wat hy dit aangebied het omdat hy dit vir jou <b>lekker</b> gemaak het. As jy oplet, sal jy goed doen.
	Hy maak dit vir jou <b>lekker</b> , veral die moeilike goed; hy probeer dit lekker maak, sodat jy dit actually kan verstaan.
	En [onderwysers kan leer] hoe om dit vir die kinders in die klas <b>lekker</b> te maak.
	Dis net sulke snaakse goed wat dit baie <b>lekker</b>

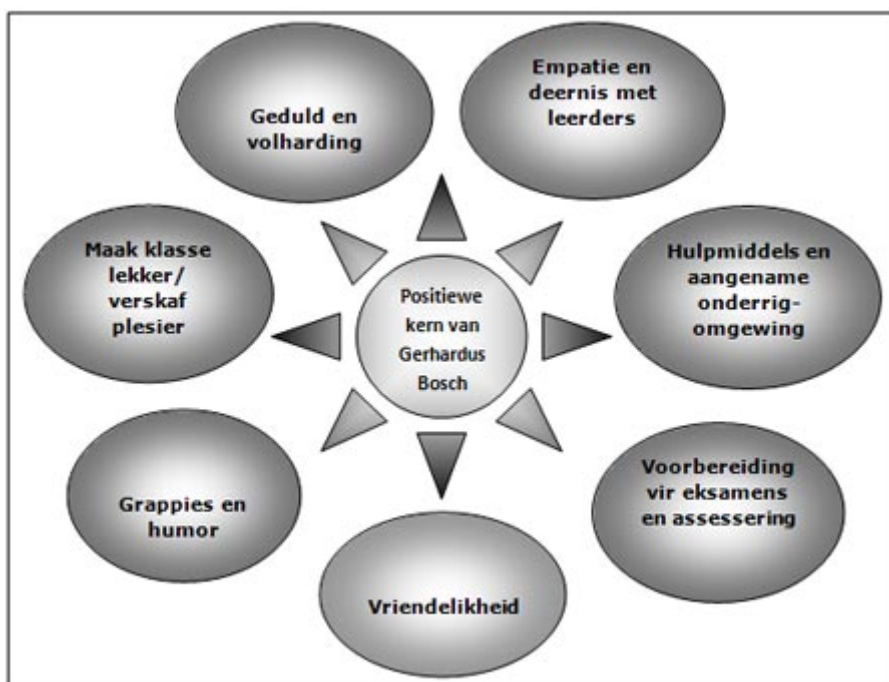
	maak.
<b>Voorbereiding vir eksamen en assessering</b>	En voor die eksamen sal hy vir ons fizzers uitdeel en sê <b>sterkte met die eksamen</b> of aan die einde van die jaar sal hy vir ons sê s ien jou volgende jaar en geniet jou vakansie.
	Ek dink nou <b>in die eksamen</b> het hy regtig vir ons baie beteken. Hy het ons met baie goed gehelp. As ons die werk nie verstaan nie, dan het hy weer vir ons verduidelik.
	Hy het ons die geleentheid gegee en gesê, kyk nou weer deur die werk en as jy nie verstaan nie, kom dan weer na my <b>toe voor die eksamen</b> begin, dat julle vir my kan sê.
	En <b>toe voor die eksamen</b> , toe kom hy na ons toe en sê julle moet regtig na hierdie en hierdie goed kyk.
	<b>Voor die eksamens</b> , as ons regtig iets nie verstaan nie, dan help hy ons.
	<b>En na die eksamen</b> , dan sal hy weer deurgaang; hy is nie bang om te erken dat hy 'n fout gemaak het nie. So as jy 'n punt benodig, dan sal hy dit vir jou gee.
	Hy wil seker maak ons verstaan die genetikasomme waarmee ons gesukkel het ... wou hy seker maak ons verstaan dit, dan gee hy ons oefeninge en so aan, wat ons nou oor en oor kan doen.
	Hy sal altyd jou punt ook insien. Soos, sê nou maar jy skryf toets en jy verskil met hom, dan kan jy met hom gaan praat en dan sal hy kyk wat die regte antwoord is en jou probeer help.
	Ek weet eenmaal het ek hom gevra of hy nie vir my ou vraestelle kan gee om my te help nie; hy was op pad om te ry en toe sê hy dit is reg en het my gehelp en oopgesluit en alles.
<b>Hulpmiddels en aangename</b>	Elke keer met sy verjaarsdag – hy gaan altyd groot. Ons kan partytjie hou in sy klas en dan deel hy

onderrigomgewing	<p>altyd vir ons pienk of groen fizzers uit.</p> <p>... en sy dasse, hy dra elke dag 'n ander das; ek dink nie hy het al twee keer dieselfde das aangehad nie.</p>
	<p>Daar is nie net een nie, maar baie, want hy het baie keer <b>ekstra prentjies en ekstra boeke</b> waarin hy vir ons <b>prentjies wys. Skyfies</b> wat hy teen die bord gooi. Hy doen baie ekstra moeite om <b>navorsing</b> te doen en so. Veral met die matriek-Biologie, met die voortplanting en goed. Hy het 'n <b>boek gaan soek oor die baba en die baarmoeder.</b></p>
	<p><b>Ons het eksperimente gedoen;</b> ek is mal oor eksperimente, oor die broodmuf. Maar dit was nou oor 'n paar dae. Soos die een dag, toe maak ons als bymekaar. En hy het almal daar voor laat staan en seker gemaak ons ken dit almal mooi en weer teruggekom en gekyk hoe dit lyk.</p>
	<p>Die hart – ek hou baie van die hart en dis half die main ding van die lewe. Hy doen baie moeite; <b>hy bring die hart en niere wat hy kry, saam skool toe.</b></p>
	<p>Hy is <b>altyd betyds vir sy klasse. Hy weet waarvan hy praat;</b> hy is nie iemand wat net stories vertel en niks ken nie.</p>
	<p>Hy <b>doen baie moeite</b> met die klasse wat hy vir ons aanbied.</p>
	<p>Daar is tye wat ons werk en tye wat ons speel. Aan die einde van elke periode gee hy vir ons 10 minute waar ons kan gesels, maar die <b>res van die tyd werk ons.</b></p>
	<p>Ek hou van sy <b>eksperimente;</b> hy maak dit altyd fun en grappies.</p>
	<p>Hulle kan leer hoe om hulle lesse beter aan te bied. <b>Nie net uit die boek uit te lees nie.</b></p>
Empatie en deernis met leerders	<p>Met persoonlike krisisse is hy baie ondersteunend en hy hanteer elke kind as 'n individu.</p>

	<p>Hy was na 'n vriendin se begrafnis toe. Hy probeer regtig daar wees vir 'n mens, nie net soos in skoolwerk nie, <b>maar ook so half persoonlik.</b></p>
	<p>Waar jy nogal bang was vir die ander onderwysers ... <b>hy het jou dadelik laat voel asof hy jou aanneem.</b></p>
	<p>Ek dink mnr. Bosch ... die ding van hom is <b>hy gee regtig om, hy worry nie net altyd oor die vak wat jy by hom het nie, maar oor jou persoonlik</b>, hoe dit met jou gaan. Ek onthou van graad 8 af, van die begin af het hy al oor ons geworry en gevra of ons orraait is.</p>
	<p>Hy is altyd <b>vrygewig en mededeelsaam</b> en jy kan met hom oor enigiets gaan praat - <b>as jy 'n probleem het, is hy daar.</b></p>
	<p>Ek dink mens kan <b>altyd met hom gaan praat</b> as jy 'n probleem het en <b>mens kan hom vertrou.</b></p> <p>Hy het <b>gehuil</b> toe die matrieks loop.</p>
	<p>Ek dink hy het soveel unieke eienskappe; soos ek netnou gesê het, <b>hy is baie betroubaar</b> - jy kan hom regtig iets vertel en vertrou met dit.</p>
	<p>Ek wens regtig dat alle onderwysers kan weet dat hulle met kinders se toekoms werk. Dat hulle eintlik met die wêreld se toekoms werk en dat hulle kinders so kan afbreek. Dat hulle eintlik die geleentheid het om van kinders regtig sterre te maak. Hulle mors met ons en kraak net eintlik kinders af. <b>En ek dink hulle kan by mnr. Bosch leer dat mens kinders opbou en potensiaal in hulle raaksien.</b></p>
	<p><b>Hulle moet omgee vir die kinders en hulle belange.</b></p>
<b>Geduld en volharding</b>	<p>... <b>hy hou aan en aan tot jy dit verstaan.</b></p>
	<p>Die meeste van die onderwysers is ongeduldig; hy raak <b>nie sommer ongeduldig nie.</b></p>

	<p>Ek dink om altyd hard te werk en nooit moed op te gee nie, want al verstaan ons dit nie of dit raak moeilik, dan sal hy dit maar net weer en weer verduidelik. Ek gaan ook onderwys studeer, maar ek is baie ongeduldig. Iemand sal my partykeer iets vra, dan sal ek sê: Verstaan nou net dit. En hy sal aanhou en verduidelik tot jy dit verstaan. <b>Onderwysers kan geduld by hom leer.</b></p>
--	--

Tabel 1: Sewe pedagogiese hoedanighede wat die positiewe kern van Gerhardus Bosch se onderrigprofiel vorm



Figuur 4: 'n Diagrammatiese voorstelling van die sewe pedagogiese hoedanighede wat gesamentlik die positiewe kern van Gerhardus Bosch se onderrigpraktyke uitmaak. Hierdie hoedanighede sou as profiel van uitstaande onderrig en rigtingwyser vir die opleiding van onderwysers kon dien. Die relatiewe belang of onderlinge verhouding van die hoedanighede word nie aangetoon nie.

Byna al hierdie hoedanighede van Gerhardus Bosch soos deur die leerders uitgewys (met die uitsondering van “maak klasse lekker”) vorm deel van die dimensies van die Produktiewe Pedagogie-model wat deur Killen (2010:19) saamgestel is: intellektuele kwaliteit, onderlinge verbondenheid, ondersteunende klaskameromgewing en erkenning van individuele verskille.

## 5. Profiel van die pedagogiese hoedanighede van Gerhardus Bosch

### 5.1 *Vriendelikheid*

Odendal en Gouws (2005:1353) omskryf *vriendelikheid* as volg: “Soos ’n vriend, minsaam, welwillend, beminlik”; en “Vrolik, wat ’n aangename indruk maak”. Een van die leerders wys dan ook op Bosch se vrolikheid. Soanes en Stevenson (2005:692) dui ’n vriend aan as “a person with whom one has a bond of mutual affection, typically one exclusive of sexual or family relations”. Azer (2005:67) identifiseer vriendelikheid as ’n kenmerk van goeie onderwysers en beskryf sodanige onderwysers se omgang met leerders as gemaklik. Volgens Feldman en McPhee (2008:131) gee uitstaande onderwyses baie aandag aan hul verhouding met hul leerders, gee hulle baie om vir hulle en is hulle vriendelik en toeganklik.

Dit lei tot rapport met die leerders, wat volgens Brown (2004:515) deur studente as van belang vir effektiewe onderrig gesien word, en skep ’n gevoel van samehorigheid in die klaskamer. Ook Revell en Wainwright (2009:218) argumenteer dat sodanige rapport met studente belangrik is vir uitstekende onderrig: “Students highlighted that the personal attributes of the lecturer and his/her ability to create a rapport with the class greatly influenced their engagement with a subject.”

Leerders se persoonlike verhoudings met onderwysers het definitief ’n positiewe invloed op hul opvoedkundige ervarings (De la Ossa 2005:33). Hierdie verhoudings beïnvloed leerders beide persoonlik en akademies, en, omdat dit ’n minder tasbare fenomeen is, wel dikwels op onbewustelike vlak (Brown 2004:515-6).

### 5.2 *Empatie en deernis*

Sou hierdie hoedanigheid saam met Bosch se empatie en deernis beskou word, raak dit duidelik hoekom die leerders hom as vriendelik beskryf en ook as ’n vriend ervaar. Hy ondersteun hulle tydens persoonlike krisisse, woon per geleentheid ’n begrafnis van die vriendin van ’n leerder by, is bekommerd oor en verneem na hul welstand, hanteer hulle vertroulike mededelings met groot diskresie, is opbouend by hulle betrokke en sien die verskuilde potensiaal in hulle raak.

’n Uitstekende onderwyser in Vallance (2000) se studie beskryf dit as volg: “I think the relationship of love basically – I know it sounds corny in academic circles. I think love – I really do. I treat them like my own son and daughter. I care about them.” ’n Ander uitstaande onderwyser stel dit so: “What motivates me is the students, I think, because I really love them. I just enjoy their personalities .... and even the brash, naughty ones I really like.” Vallance (2000) is selfs van menig dat dit sentraal staan tot uitstaande onderrig: “[A]n excellent teacher loves his or her students.”

Clark (2004:122) gaan verder:

More and more it seems that compassion is missing from our society, and many children are growing up with a lack of consideration for others. It is important that all of us – parents, teachers, and other members of the community – treat others with compassion, consideration, and generosity, especially children. When we show kindness to a child, we are doing more than passing on a good

deed. We are building a vision in the eyes of that child of how others should be treated.

Brown (2004:521) verhelder die belang van empatie soos volg:

One of the criteria listed by Elton (1996) as a requirement for teaching competence is “empathy with students”. To enhance this “empathy” it is important for teachers to communicate at a level of understanding that is close enough to that of the student for them to be able to follow what is being said (Elton 2003) rather than at the teacher’s own level of understanding, and to organize classes in such a way as to address the individual needs of learners (Isaacs 1994).

Volgens Azer (2005:68) moedig goeie onderwysers ’n oop en vertroulike leeromgewing aan, en toon hulle duidelik dat hulle omgee vir hulle leerders. Goeie onderwysers stel belang in leerders as mense, en is hulle altyd bewus van hulle eie status as rolmodelle. Hulle luister na leerders en waardeer hulle, en sal hulle nooit verkleiner nie. Sodoende help hulle leerders om te groei.

Feldman en McPhee (2008:35) beskryf hierdie kenmerke van goeie onderwysers as volg: “Good teachers promote a climate of caring and trust, helping people to set challenging but achievable goals, and providing encouragement and support [...]” Ted Sizer, volgens Feldman en McPhee (2008:351), beskryf empatie as een van die “habits of mind” van goeie onderwysers, en volgens hulle respekteer sulke leerkragte alle leerders. Om veilig te voel en as individue aanvaar te word, is vir leerders van deurslaggewende belang (De la Ossa 2005:35).

### 5.3 Lekker klasse

’n Ontleding van “maak klasse lekker” of “verskaf plesier” wat deur die leerders as ’n hoedanigheid van Bosch en sy klasse aangedui word, kan by Odendal en Gouws (2005:660) se verklaring van die selfstandige naamwoord begin: “Iets wat lekker is, plesier.” Ten spyte van die ietwat amusante beskrywing van *lekker* as “iets wat lekker is”, verskaf die skrywers tog ’n belangrike sinoniem: *plesier*. By nadere ontleding van *plesier* bevind dieselfde geamuseerde ontleder hom plotseling in presies dieselfde onbenydenswaardige situasie as Odendal en Gouws: dat dit ’n komplekse, skynbaar onmoontlike opdrag is om *plesier* te kwantifiseer of te kwalifiseer. In geeneen van die bronne wat geraadpleeg is, word *lekker klasse* boonop as ’n voorvereiste vir goeie onderrig aangetoon nie. Die leerders het ’n kat in die duiwehok van die filosofie van die opvoedkunde losgelaat.

Blackburn (2008:278-9) wend ’n fassinerende poging aan om *pleasure* te omskryf, maar sonder klinkklare sukses (my kursivering):

A surprisingly complex concept, *although central to any account of human and animal motivation*. Perhaps the simplest theory of pleasure treats it as being on the same dimension as pain: a bodily sensation, but of a positive kind, where pain is of a negative kind. This, however, fails to account for cases where we take pleasure in an activity [soos ’n biologiese klas – JP] or from receiving a piece of news, when nothing like a pleasurable taste or other sensation is apparent. As Aristotle pointed out, we cannot say that the pleasure we take in an activity is a kind of sensation that could in principle have been obtained by some other activity: rather, the pleasure forms a complement of the activity “as bloom in



the case of youth” (Nicomachean Ethics, x. 4). Furthermore, it seems contingent whether any sensation is pleasurable or otherwise, depending upon other desires and concerns. Pleasure seems more to be a quality of consciousness, intimately connected to contentment or happiness, rather than another element within conscious experience. Pleasure has often been proposed as the end of all action, either because this is what actually motivates us, or because there is a concealed contradiction in the idea of action that is not so motivated. The ideal of much economic and social philosophy would be to measure pleasures, with the idea of constructing a felicific calculus<sup>1</sup> for use in social choice theory. But pleasure proves remarkably resistant to such a treatment. Whilst we can make crude comparative judgements (this year’s holiday gave us more pleasure than last year’s, when it rained), the subject seems inherently resistant to quantitative treatment. Questions such as whether one gets more pleasure from art or music, leisure or work, seem to become rapidly meaningless.

Dit sal dus moeilik te wees om vas te stel hoekom Bosch se klasse “lekker” is vir die leerders, en dan ook om te bepaal hoe daardie gevoel van lekkerte en plesier by leerders in ander onderwysers se klasse gedupliseer kan word. Wat wel duidelik raak uit die leerders se antwoorde, is dat dit hulle aanspoor, en in staat stel, om moeilike vakinhoud te verstaan en te onthou. As hulle dan van biologie en die onderwyser hou omdat die klasse vir hulle lekker is, vergemaklik dit die taak van die onderwyser aansienlik, omdat plesier en aksie – in hierdie geval leerders wat vakinhoud met vreugde bemeester – skynbaar onlosmaaklik met mekaar verbonde is. Studente hou daarvan om lesings te geniet en die meeste klagtes van studente handel oor vervelige lesings (Brown 2004:521-2).

Indien plesier sentraal staan tot enige verklaring van menslike motivering soos wat Blackburn beweer, behoort onderwysers baie moeite te doen om onderrig lekker te maak vir leerders – en behoort baie meer navorsing daarvoor gedoen te word. ’n Mens gun leerders die tipe skoolervaring wat Hooks (1994) beskryf:

Attending school then was sheer joy. I loved being a student. I loved learning. School was the place of ecstasy – pleasure and danger. To be changed by ideas was pure pleasure. But to learn ideas that run counter to values and beliefs learned at home was to place oneself at risk, to enter the danger zone. Home was the place where I was forced to conform to someone else’s image of who and what I should be. School was the place where I could forget about that self and, through ideas, reinvent myself.

#### **5.4 Grappies en humor**

Costa en Kallick (2000), volgens Feldman en McPhee (2008:130), beskou die gebruik van humor as een van die gewoontes van die beste onderwysers. Hierdie humor moet egter beide doelmatig en respekvol teenoor leerders wees. Costa en Kallick (2000) beskryf die belang van humor as volg:

Humor is healing, and it helps us understand the human condition. A valuable premise is that if you are not having fun, you [are] not doing it right. Taking our place in the world and ourselves too seriously is not useful or healthy. In the scheme of things, a humorous frame about our lives helps us go through the

---

<sup>1</sup> Felicific calculus: The possibility of computing the value of “units” of happiness [...]. [...] Happiness, or the end of action, is to be measured in terms of units of pleasure (Blackburn 2008:132).

journey more easily. Discovering the humor in a situation is helpful in the creative process. Learn to laugh at yourself and with your students and you will be remembered. (Feldman en McPhee 2008:350)

'n Uitstekende onderwyser in Vallance (2000) se studie beskryf sy sukses in hierdie opsig as volg: "I haven't forgotten what I was like as 12, 13 and 14 year old, which makes me tend to be fairly forgiving of kids. I think that's absolutely fundamental. I haven't lost my sense of humour."

Clark (2004:166) verwoord die belang van humor en lag in die klaskamer op byna poëtiese wyse:

Laughter is universal. When we laugh we connect with each other in ways that help us relate, understand each other, and feel comfortable in any situation. When present in the learning environment, the joy and delight that come from humor can be powerful tools when getting students to put forth effort and achieve at the highest levels.

Twee studente in Brown (2004:523) se studie eggo byna die leerders in hierdie studie se woorde: "[He] just makes it fun" en "I like it when particular teachers have a bit of a joke and change the subject a bit." Cooke, in Healy en Roberts (2004:vii), meld "that teaching excellence depends on considerable extent on qualities such as charisma, stimulation, humour, motivation, excitement, and what can be termed 'magic in the classroom' (Revell en Wainwright 2009:217).

Enkele voorbeelde van Gerhardus Bosch se humorsin verdien om uitgelig te word. Een van die leerders vertel dat hy soms, wanneer hulle hom moedeloos maak, vir hulle vra: "Sien julle nou hoekom drink ek my badwater?" Hy vertel ook humoristies wat gebeur as sy ma hom dan nou sou vra hoekom hy kwansuis te veel alkohol sou gebruik: "Dan vertel ek haar en dan drink sy saam." As die leerders onderling gesels, sal hy droog opmerk: "Ek sien siekte is terug: praatsiekte." Omdat hy as biologie-onderwyser soms sensitiewe onderwerpe met leerders moet behandel, ontlai hy ongemaklike vrae met humor: toe 'n leerder vir hom vra waar 'n mens se skaambeent sit, antwoord hy onder gelag: "As jy vanaand in die bed lê, sal jy hom kan voel." Hierdie kundige gebruik van humor dra sekerlik veel daartoe by dat sy klasse lekker is vir die leerders.

## **5.5 Voorbereiding vir eksamen**

Die eindeksamen – en ander eksamens – wat leerders van Suid-Afrikaanse sekondêre skole moet skryf, is 'n belangrike dryfveer agter onderrig. Leerders en hulle onderwysers verkeer onder groot druk om optimaal te presteer, veral omdat die matriek-eindeksamen toegang verleen tot verdere studie aan tersiêre instellings of tot die arbeidsmark. Die voorbereiding van leerders vir die eksamens speel dan ook 'n groot rol in die onderrig wat Bosch aanbied. Hy ontsien geen moeite om hulle te ondersteun en toe te rus met die kennis en vaardighede wat hulle nodig het om die vrae te beantwoord nie. Killen (2010:8) beskryf dit as "scaffolding: providing a learner with enough help to complete a task and then gradually decreasing the help as the learner becomes able to work independently". Dit maak volgens Killen (2010:37–8) se siening van Bosch 'n effektiewe kommunikeerder: "They [onderwysers wat kwaliteit onderrig aanbied – JP] relate well with students, explain clearly, make their expectations explicit, and engage students. Effective communication is fundamental to the pedagogical practices described by the Quality Teaching model" (Coulsen 2006).

In heelwat van Killen (2010:131–2) se wenke aan onderwysers om kognitiewe helderheid by hulself en leerders te bewerkstellig, is van Bosch se strategieë herkenbaar:

- Vertel vir die leerders wat jy wil hê hulle moet leer of wat hulle moet kan doen.
- Bied die lesinhoude volgens 'n logiese volgorde aan (sodat leerders dit maklik kan volg).
- Bied die lesinhoude teen 'n gemaklike tempo aan.
- Gee verduidelikings wat sinvol is vir die leerders.
- Beklemtoon belangrike punte (sodat die leerders kan sien wat belangrik is).
- Gebruik toepaslike voorbeelde uit die leerders se leefwêreld om jou verduidelikings te ondersteun.
- Verduidelik inhoude oor en oor as die leerders deurmekaar raak.

Sy leerders presteer gereeld uitstekend in die matriek-eindeksamen, soos duidelik uit die vorige twee jaar se uitslae blyk: in 2008 was sy biologiese klas se gemiddeld 67,9% en in 2009 was dit 70,06%. Daar moet pertinent daarop gewys word dat dit die *gemiddelde persentasie* van die leerders is en nie die persentasie leerders wat die eksamens *geslaag* het nie. Dat hy dus binne die konteks van die Suid-Afrikaanse skoolomgewing hoogs suksesvol is, val nie te betwyfel nie.

## 5.6 Die gebruik van hulpmiddels

Betreffende opvoedkundige hulpmiddels en vakspesifieke onderrig gebruik Gerhardus Bosch 'n wye verskeidenheid om 'n stimulerende onderrigomgewing te skep. Hy gebruik diere se organe soos harte en niere om disseksies te doen en benut prentboeke en skyfies. Hy doen ook opleeswerk en eksperimente. Studente in Brown (2004:515–6) se studie slaan onderwysers se vakkennis hoog aan. Hy klassifiseer onderwysers se vakkennis, organisasievermoë en die aanbieding van goeie verduidelikings onder “higiëne-faktore”, of maklik meetbare faktore. Hierdie faktore is dus ook makliker om aan te leer en te ontwikkel as die meer intuïtiewe of onbewustelike faktore, soos rapport met leerders en persoonlikheidseienskappe.

Azer (2005:68) meld dat goeie onderwysers kreatief omgaan met verskillende onderrigstrategieë om sodoende moeilike konsepte omvattend aan te bied. Killen (2010:39) sien dit as een van die kenmerke van uitstaande onderwysers: “[R]esourceful teachers make the most of conditions and opportunities available to them. In particular, they do not rely upon someone else providing them with teaching materials or creating opportunities to them.”

Melding word gemaak van die groot aantal dasse wat Bosch dra (sien Figure 2 en 3). Pretorius (2009:178–9) het ondersoek ingestel na die invloed van onderwysers se kleredrag op tieners, en verwys onder meer na De Kock, De Klerk en Botha (1994:55–8) se bevindinge om die belang daarvan aan te dui:

Tieners is besonder bewus van hul eie en ander se kleding en gebruik dit tot groot mate as simbool tydens sosiale interaksie in die klaskamer ten einde meer te wete te kom van onderwysers en om 'n bepaalde beeld van onderwysers op te bou. Die persoonlike voorkoms van 'n onderwyser, soos deur die leerder ervaar wanneer hy of sy die klas betree, kan die leeromgewing wat in die klas geskep word tot groot mate bepaal, en 'n besliste invloed hê op die persepsies wat leerders, en veral die tienerdogter, oor die onderwyser vorm. Volgens hulle heg tieners meesal 'n positiewe konnotasie aan 'n fisieke voorkoms van ander wat binne die skoonheidsideaal van die tyd as mooi en aanvaarbaar beskryf

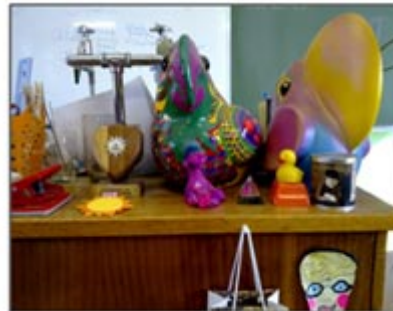
kan word, met 'n gevolglike positiewe gesindheid en openheid aan die kant van die tiener.

Bosch spandeer ook baie tyd en geld om sy laboratorium te versier, en het die plafon van sy klas by Voortrekker Hoërskool in Bethlehem soos die sterrehemel laat beskilder. Die klas by Oranje is met helderkleurige verf en ornamente versier, met leerders se projekte wat teen die mure aangebring word (sien Figure 5 en 6). Dit is dus nie verrassend dat sy laboratorium by verskeie geleenthede as die doelmatigste in die Vrystaat aangewys is nie.

Feldman en McPhee (2008:155) beklemtoon die belang van materiaal teen die mure van klaskamers wat leer en die leeromgewing ondersteun: "Being exposed to these peripherals reinforces the expected learning in a subconscious fashion." Die positiewe effek van perifere materiaal is volgens Ruso, Renninger en Atzwanger (2003:285–6) deur Oberzaucher en Grammer (2000) bevestig: plante in 'n eksamenkamer waar mense toetse vir leerlinglisensies geskryf het, het beter gemiddeldes as in 'n plantlose kamer tot gevolg gehad.



**Figuur 5: 'n Doelmatige biologie-laboratorium**



**Figuur 6: Gerhardus Bosch se laboratoriumbank**

## **5.7 Geduld en volharding**

Die laaste hoedanigheid wat die leerders as kenmerkend van Gerhardus Bosch aandui, is sy geduld en volharding. Hy hou aan met verduidelik totdat hulle die werk verstaan, raak nie sommer ongeduldig nie en gee nooit moed op met hulle nie. Binne hierdie konteks moedig Clark (2004:231) onderwysers as volg aan om moeilike omstandighede te deurstaan:

There is no greater job in the world than raising a child. It is also, unfortunately, one of the most difficult tasks anyone can ever undertake. As parents and teachers we must remember that when times are rough and difficulties arise through the learning and growing process, we have to stand strong and remain committed to doing whatever is necessary to raise our children with optimism, understanding, and love.

Killen (2010:38) beskryf die geduld en volharding van uitstaande onderwysers as volg:

They are steadfast in their endeavours. Exceptional teachers do not give up easily (or look for lame excuses) when things do not go well or when their learners are not achieving the high standards that are required. They don't expect every learner to be successful the first time learners try something new, but they do take responsibility for the ultimate success of all learners in their class.

## 6. Kritiese analise en opsomming

Dit sou vergesog wees om te beweer dat Gerhardus Bosch vir al sy leerders soveel as vir die ses vrywilligers hier bo beteken, of selfs dat hy vir almal iets beteken: 'n skool soos Oranje is sekerlik, soos enige ander skool, 'n plek waar leerders en onderwysers wedersydse persoonlike voorkeure en afkeure ontwikkel. Soos Brown (2004:529) met sy soortgelyke studie wil ek die feit dat vrywilligers gebruik is, as beperking van dié studie uitwys. Dit sou onrealisties wees om die afleiding te maak dat alle leerders na al Bosch se klasse uitsien, of al sy klasse geniet. Brown (2004:515) toon dan ook aan dat sommige studente hou van 'n spesifieke onderwyser se benadering, maar dat ander studente minder gunstig daarvoor voel.

Daar kan sekerlik ook kritiese vrae gevra word betreffende die metodiek van WO – die feit dat slegs positiewe vrae gevra word, mag as 'n leemte in die metodiek gesien word. Die paradigma waarbinne WO gedoen word, skeep egter genoeg ruimte vir die opwekking van positiewe energie deur ondersoeke na die buitengewone en die positiewe. Vir te lank is daar gefokus op opvoedkundige probleme en kritiese probleemoplossing, en skynbaar sonder merkwaardige sukses. Die duidelike agteruitgang in die prestasievlakke van Suid-Afrikaanse leerders en onderwysers het immers te midde van al die kritiese wetenskaplike ondersoeke na probleme plaasgevind.

Ek weet van min mense wat geïnspireer word om te verander deur die proses van probleemoplossing in hul organisasies, of deur die lees van wetenskaplike verslae daarvoor. Wat in hierdie artikel aangebied word, is 'n beeld van 'n positiewe klaskamersituasie soos wat dit in groot mate kan wees. Dat Gerhardus Bosch 'n positiewe, opbouende rol in vele leerders se lewens speel, blyk duidelik uit die leerders se response. Sy klasse is “lekker” vir die leerders, wat veroorsaak dat hulle na hom luister, die werk leer en uitstekend presteer. Maar wat beteken “lekker” vir individuele onderwysers en leerders? Dié hoedanigheid (en sekerlik elke ander hoedanigheid van Bosch wat hier bo bespreek is) is sonder twyfel oop vir 'n wye verskeidenheid interpretasies, en as sodanig moeilik om te bewerkstellig in verskillende klaskamersituasies, en deur verskillende onderwysers. Wat “lekker” mag wees in een klas met 'n spesifieke onderwyser mag sleg, of selfs afstootlik, wees in 'n ander klas of omgewing. Ook “vriendelikheid” kan 'n wye verskeidenheid vorme by individuele onderwysers aanneem. Rubin (1983:44) vra dan ook:

What is it that two classrooms – in which teachers use essentially the same instructional techniques and materials – are nonetheless strikingly different? What accounts for the fact that some classes are exciting and others are dreary? Why do students respond to one teacher with delight and to another with disdain, or despair, or dread?

'n Student in De la Ossa (2005:35) se studie druk dit as volg uit:

Like with that one cool teacher we all had, you are not sure what it is but they were able to get everyone's attention, and everyone listened to them. And if we could capture that and put it into a bottle and sell it for \$9,95. If we could do that there would be no problem. But it is a personality thing; maybe it is something we could teach to people, maybe it is not, maybe it is an individual thing. Maybe we need to have a more intense training program or screening to find new teachers, but I think the biggest thing, is getting that attention.

Dit is dus hopelik duidelik dat 'n bloot resepmatige toepassing van Bosch se hoedanighede nie noodwendig sukses vir ander onderwysers sou verseker nie – daarvoor is elke onderrigsituasie te dinamies, en aan te veel veranderlikes onderhewig. 'n Onderwysstudent in die eerstejaarklas wat ek aanbied, het byvoorbeeld, toe hy hoor dat Bosch se klasse lekker is vir die leerders, heftig verskil: hy kom van 'n skool waar die leerkragte ernstig is, en deur die leerders gerespekteer word. Die skool behaal steeds uitstekende eksamenuitslae, en hy sou verkies dat die status quo gehandhaaf word.

Burr (1995) beskryf die veelheid van interpretasies en uitbeeldings as volg: “[T]here are many possible social constructions of the world, which may each invite different patterns of human actions and arrangements of social actions” (Walker en Carr-Stewart 2004:73). Dit hang dus van die individuele opvoeder af watter van die hoedanighede deel van sy of haar onderrig en destinasie gaan wees.

Ek is geensins 'n voorstander van die praktyk om die sukses van 'n onderwyser aan sy leerders se prestasies in die matriek-eindeksamen te meet nie – daarvoor is daar sekerlik te veel dimensies van leerders se groeiprosesse wat deur inspirerende onderwysers ontsluit en gevoed moet word. Maar selfs al sou mens verkies om 'n onderwyser se sukses daaraan te meet – en veral juis dán, sou Gerhardus Bosch se pedagogiese profiel as gietvorm vir onderwyseropleiding aanbeveel kon word. Vir doelgerigte opvoedkundiges, en in die huidige Suid-Afrikaanse tydsgewrig, voel ek verplig om huiwerig te sê, mag die grootste regverdiging vir en waarde van hierdie studie juis opgesluit wees in hierdie enkele sin: *Bosch se leerders presteer in die matriek-eindeksamen*. Om dié (myns insiens mindere) rede alleen kan daar oorweeg om van sy profiel 'n destinasie te maak.

Vir my lyk dit of daar kwalik 'n beter opsomming van hierdie waarderende ondersoek na die pedagogiese hoedanighede van Gerhardus P.V. Bosch geformuleer kan word as die slotparagraaf van Crous e.a. (2006:6) se waarderende ondersoek van Johann M. Schepers:

Trying to analyse him in terms of a list of distinctive traits and characteristics does not capture the essence of him as a person, or the extent of his contribution. It is in the stories that are told about him that the authentic Johann Schepers emerges. These stories highlight the fact that it is through his encounters with people that he brought about change in them.

What we will remember Johann Schepers for, is his example of how to engage with science, students and people in general. His legacy needs to be protected and nurtured.

Dit kan net so op Gerhardus van toepassing gemaak word.

## Verwysings

Azer, S.M. 2005. The qualities of a good teacher: How can they be acquired and sustained? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98:67-9.

Babbie, E. 2010. *The practice of social research*. Belmont, Wadsworth: Cengage Learning.

Blackburn, S. 2008. Pleasure. *Oxford dictionary of philosophy*. New York: Oxford University Press Inc.

- Brown, N. 2004. What makes a good educator? The relevance of meta programmes. *Assessment and evaluation in higher education*, 29(5):515-33.
- Carr-Stewart, S. en K. Walker. 2003. Learning leadership through Appreciative Inquiry. *Management in Education*, 17(2):9-14.
- Clark, R. 2004. *The excellent 11*. New York: Hyperion.
- Cooperrider, D.L., D. Whitney en J.M. Stavros. 2008. *Appreciative inquiry handbook*. 2de uitgawe. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing, Inc. en San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Crous, F., G.P. de Bruyn, G. Roodt, L. van Vuuren, W.J. Schoeman en A.D. Stuart. 2006. Appreciating Johann M. Schepers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(4):3-7.
- De Kock, L., H.M. de Klerk en P. Botha. 1994. Persoonlike voorkoms van die onderwyser en die persepsies van hoërskoolleerlinge. *Tydskrif vir Dieetkunde en Huishoudkunde*, 22(1):55-8.
- De la Ossa, P. 2005. "Hear my voice": Alternative high school students' perceptions and implications for school change. *American Secondary Education*, 34(1):24-39.
- Doveston, M. en M. Keenaghan. 2006. Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1):5-11.
- Feldman, J. en D. McPhee. 2008. *The science of learning and the art of teaching*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Hooks, B. 1994. *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Killen, R. 2010. *Teaching strategies for quality teaching and learning*. Claremont: Juta en Kie Bpk.
- Lewis, S., J. Passmore en S. Cantore. 2008. Positive psychology and managing change. *Psychologist*, 21(11):932-4.
- Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2005. *Handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Pinelands: Pearson Education South Africa.
- Pretorius, J. 2009. Cliff Richard: 'n Opvoedkundige waardering. *LitNet Akademies*, 6(3):155-84.
- Republiek van Suid-Afrika. 2010. Persvystelling deur die minister van basiese onderwys, mev. Angie Motshekga, tydens die aankondiging van die Nasionale Senior Sertifikaat Graad 12-eksamenuitslae vir 2009 by die Mediasentrum, Uniegebou, Pretoria. [www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=306&id=9311](http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=306&id=9311) (18 Februarie 2010 geraadpleeg).
- Revell, A. en E. Wainwright. 2009. What makes lectures "unmissable"? Insights into teaching excellence and active learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2):209-23.
- Rubin, L. 1983. Artistry in teaching. *Educational leadership*, Januarie 1983:44-9.

Ruso, B., L. Renninger en K. Atzwanger. 2003. Human habitat preference. In Voland en Grammer (reds.) 2003.

Soanes, C. en A. Stevenson. 2005. Friend. *Oxford dictionary of English*. Oxford en New York: Oxford University Press.

Vallance, R. 2000. Excellent teachers: Exploring self-constructs, role, and personal challenges. Voordrag by die Australiese Vereniging vir Navorsing in Onderwys, Sydney, 4-7 Desember 2000. [www.aare.edu.au/00pap/val00341.htm](http://www.aare.edu.au/00pap/val00341.htm) (29 Julie 2010 geraadpleeg).

Voland, E. en K. Grammer (reds). 2003. *Evolutionary aesthetics*. Berlyn en Heidelberg, Springer-Verlag.

Walker, K. en S. Carr-Stewart. 2004. Learning leadership through Appreciative Inquiry. *International Studies in Educational Administration*, 32(1):72-85.

Whitney, D.K. en A. Trosten-Bloom. 2010. *The power of Appreciative Inquiry: A practical guide to positive change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.